

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 17, N° 22, Julio – Diciembre 2019

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

Informe de investigación

pp. 148 – 171

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA Y CHILE: UN APOORTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL LATINOAMERICANA

FORMATIVE EXPERIENCES OF INDIGENOUS EDUCATION IN COLOMBIA AND CHILE: A CONTRIBUTION TO LATIN AMERICAN INTERCULTURAL EDUCATION

Elia Calderón Leyton*

Resumen

Este artículo se basa en el análisis de la interculturalidad y la Pedagogía intercultural que se han creado en Latinoamérica para dar respuesta a la demanda en educación intercultural, haciendo referencia a los pueblos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica. El objetivo de este artículo es presentar el curso en el programa de formación de profesores indígenas de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) de la Universidad de Antioquia, Colombia y la formación práctica de formación inicial docente en educación básica intercultural de la Universidad Católica de Temuco. El problema que se discute es la confrontación de saberes y conocimientos de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, en el marco de la educación intercultural en el contexto latinoamericano. Por último, se plantean posibles soluciones para mejorar la educación intercultural y lograr su revitalización.

Palabras Claves: Interculturalidad, Educación, indígenas, afrodescendientes, Latinoamérica

* Elia Calderón Leyton. Doctora en Filosofía. Docente e investigadora Universidad de Medellín, Colombia. eliacalderon.le@gmail.com

Fecha de Recepción: 14 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 03 de junio de 2019

Abstract

This article is based on the analysis of the interculturality and the intercultural pedagogy created to respond to demands on Intercultural Education by referring to the indigenous and Afrodescendant peoples in Latin America. The objective of this article is to present the as a course in the training program for indigenous teachers of the Bachelor of Pedagogy of Mother Earth (BPME) of the University of Antioquia, Colombia and the practical formation of initial teaching training in Basic Intercultural Education of Universidad Católica de Temuco. The discussed problem is the knowledge confrontation of persons who belong to different cultural domains, in the framework of intercultural education in the Latin America context. Finally, certain possible solutions to improve the Intercultural education and to the revitalization.

Keywords: Interculturality, education, indigenous, Afrodescendant, Latin America

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de un proceso investigativo, que hemos venido desarrollando con varios profesores desde 2016 y que forma parte del Grupo de investigación en conflicto y paz, línea paz y subjetividad, de la Universidad de Medellín, sobre las pedagogías interculturales y educación en el continente. Además, se abordan algunas de las reflexiones, derivadas de un proyecto de investigación y desarrollo, denominado: “Educación para La Paz. Un análisis de las prácticas educativas interculturales de la institución educativa, mestizos, indígenas y afrochocoanos a través de la antropología visual” (2016- 2017). En este proyecto, en el que me desempeño como investigadora principal, hemos analizado también las prácticas educativas interculturales de la institución educativa mestizos, indígenas y afrochocoanos M.I.A (Choco, Colombia financiado por la Universidad de Medellín, en conjunto con la Universidad Claretiana de Quibdó y la I.E Mestizos, indígenas y afros). Pero también se analizó principalmente una amplia revisión bibliográfica sobre la educación intercultural en América Latina, especialmente en Chile y Colombia en las últimas décadas. Además, hemos efectuado entrevistas con especialistas y militantes de movimientos sociales de diferentes procedencias con el fin de analizar la incorporación de la interculturalidad en la educación.

Conjuntamente hemos organizado congresos, seminarios y encuentros sobre dicha temática. De este modo, hemos considerado que es relevante analizar la pedagogía intercultural como solución para revitalizar la educación intercultural en nuestro continente latinoamericano y contribuir con la implementación de una educación para contextos interculturales desde una perspectiva integral. La investigación tiene como foco la pedagogía intercultural de la Universidad de Antioquia y la formación práctica de formación inicial docente en educación básica intercultural de la Universidad Católica de Temuco, como un posible camino para revitalizar a la educación intercultural en América Latina. El análisis de los datos recolectados permitió no sólo identificar las tensiones que traspasaban la discusión, sino también las propuestas y soluciones surgidas a partir de los programas de educación intercultural de ambas universidades.

La educación se define como un proceso intrínseco al desarrollo histórico de toda la sociedad y donde su realización, su función y su finalidad están relacionadas a cada sociedad (Savoy, 1994; Bertrand y Valois, 1999). Es importante hacer presente, que en América Latina los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad generalmente se relacionan con la educación intercultural bilingüe. Esta comprensión nace a partir de las demandas de dirigentes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales para contextualizar los conocimientos escolares con los saberes culturales de los pueblos indígenas (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). En este sentido, el concepto intercultural está determinado por saberes que surgen de relaciones interpersonales e intergrupales. Freire (1993) al igual que otros investigadores (Apple y Bane, 1997) apuestan por una escuela que resguarde la elección democrática de los contenidos del currículo como base de la democratización de la enseñanza. Recordemos que el gran educador brasileño es un referente esencial y su pedagogía nos puede motivar para elaborar propuestas de educación intercultural. Su pedagogía, como afirma Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. Pero para lograrlo es necesario basarse principalmente en el respeto, aceptación, potenciación de la cultura, dialogo, lenguaje y experiencia

de los educandos. Paulo Freire afirma que existen algunos saberes primordiales para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas, los que son también inherentes a los/las educadores/as interculturales. Cabe recordar un argumento desarrollado por Freire, que representa el pilar de su pensamiento: “[...] quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 24).

Es decir, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Este postulado adquiere para la educación intercultural una gran relevancia al dar entrada a todos los discursos culturales. Freire (1997) propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica docente. Estos lineamientos son primordiales para los educadores interculturales, pero algunas se distinguen más por su coherencia respecto al desempeño cotidiano de los docentes en contextos multiculturales: 1) enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: el profesor debe respetar los saberes de los educandos, pero sobre todo los de los grupos minoritarios que representan saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria; 2) enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, porque el pensar propio, al acertar, aumenta la disponibilidad al riesgo, así la innovación no puede ser negada o recibida solo porque es nueva, requiere sentido crítica para enriquecer las prácticas; 3) enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: la práctica docente crítica inserta al pensar acertadamente y mantiene el movimiento dinámico, dialéctico; 4) enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural, esto significa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador capaz de la afectividad y de la intuición; 5) enseñar exige saber escuchar y dialogar, lo cual interpela a los sistemas de evaluación de alumnos y profesores que, como la mayoría de los procesos relacionados a la educación, se aceptan cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos; 6) enseñar exige el respeto a la autonomía del educando: el respeto a

la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.

Generalmente se considera un marco referencial que concibe a la interculturalidad como enfoque en el abordaje de las políticas públicas (CEPAL 2017; Corbetta, 2016; López, 2009, 2006) con un matiz en los aportes de la interculturalidad crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2009). Intrínsecamente se parte de una visión que presenta la relevancia de interpelar a los Estados y sus actuales políticas a la hora de hacer efectivo el derecho a la educación de los mencionados pueblos, además de desarticular los históricos procesos de exclusión de los cuales siguen siendo a veces víctimas. Recordemos que la educación ha sido considerada por los organismos de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como un derecho humano y un instrumento indispensable para lograr el goce de otros derechos humanos y las libertades fundamentales. Dentro de estas temáticas generalmente se enfrentan perspectivas de desarrollo hegemónico y otras formas de concebir la relación entre ecosistemas y cultura, que subsecuentemente entran en conflicto (OREALC/UNESCO, 2017). Estas corrientes parten desde maneras de inclusión/ integración a la cultura nacional y estrategias de interculturalizar el sistema educativo en general, donde se establece la necesidad de incluir “alternativas epistémicas” en las aulas y donde estos saberes son considerados alternativos al conocimiento occidental, pero como formas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades (OREALC/UNESCO, 2017). La importancia de este planteamiento es que para los pueblos indígenas contribuye a su capacidad de llevar adelante sus derechos y poder ser partícipes de sus sistemas educativos. Diferentes documentos (UNESCO, 2015; OREALC/UNESCO, 2017) destacan que la incorporación de materias sobre las cosmovisiones potencia la calidad de la educación y enriquece los currículos con prácticas más contextualizadas y sostenibles. Pero esto se complica en la práctica por la brecha entre los dos modelos de conocer occidentales y las otras epistemologías nativas que se generan en el marco de relaciones de poder y de desigualdad histórica (Lander, 2000). Cabe recordar el texto de la UNESCO (2015)

titulado Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? En este texto se describe la importancia de tomar en cuenta la diversidad como un recurso, poniendo énfasis en la exploración de enfoques alternativos a la concepción hegemónica de desarrollo. Estos modelos alternativos están representados por el *sumak kawsay* o “Buen vivir” como una forma de integrar saberes que permitan establecer otra manera de relacionarse con la naturaleza y otra forma de vínculos sociales y comunitarios.

López (2009) agrega que varios programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la región ostentan la “condición de modalidad educativa, junto a otras formas alternativas que los sistemas educativos tienen para atender de manera remedial y compensatoria a otras poblaciones en riesgo educativo, como podrían ser, por ejemplo, las modalidades de atención a educandos discapacitados o jóvenes y adultos que no asisten al sistema educativo regular” (pp. 2-3). Por ende, si lo que se pretende es un enfoque de educación intercultural, “el Sistema Educativo no puede eludir la pregunta sobre qué acciones específicas están dirigidas al componente blanco–mestizo para valorar la cultura indígena (también poblaciones afrodescendientes) y reconocerla en igualdad de condiciones que la cultura dominante” (Corbetta, 2016, p. 42). La etnoeducación tiene este desafío en varios países como Colombia. El concepto de la interculturalidad nace en América Latina específicamente en la esfera educativa. Generalmente se atribuye a los lingüistas y antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González la primera definición del concepto a mediados de los años setenta. Estos se enfocaron específicamente en las experiencias educativas que realizaron con indígenas de los pueblos arahuacos en Venezuela. Dentro de los pioneros de estos estudios se puede encontrar a Vera María Ferrão Candau (2013). En esta fase germinal se encuentra un movimiento de educación escolar indígena, que abraza un conglomerado de experiencias alternativas de educación, ejercidas a partir de liderazgos comunitarios relacionados con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. Paralelamente se configuraron materiales didácticos alternativos. Por ello, en varios países nace la exigencia de incluir profesores indígenas en sus cargos

administrativos. Su aporte dentro de la educación intercultural fue denunciar las diversas maneras de discriminación racial, la ideología del mestizaje (Ecuador) y de la “democracia racial” (Brasil). Estas corrientes se basan en que las relaciones pasadas y actuales entre diferentes grupos son de “cordialidad” y que todavía están muy presentes en los imaginarios sociales y las sociedades de América Latina.

Los movimientos afrodescendientes también dilucidaron una lectura alternativa de los procesos históricos sobre la participación de las personas afrodescendientes en las guerras y en la formación de los Estados nacionales. Estos plantearon demandas por reparación ante daños generados por regímenes esclavistas y políticas explícitas o tácitas de blanqueamiento de las poblaciones afrodescendientes. Generalmente partieron sus posturas desde la producción de conocimiento crítico para la elaboración de contenidos y políticas educativas. Paralelamente las poblaciones afrodescendientes iniciaron con una demanda de propuestas de políticas para la valorización de las identidades culturales afrodescendientes, además de la inclusión en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de esas cosmovisiones y sobre los procesos históricos de resistencia vividas por estas. Luego encontramos la etapa donde Ferrão Candau (2013) menciona los aportes a la educación intercultural, que se realizaron en el continente latinoamericano con las experiencias de la educación popular a partir de las ideas de Paulo Freire. Recordemos que desde la década de los setenta estas experiencias privilegiaron los espacios de educación no formal, pero luego ejercieron influencia sobre los sistemas educativos formales, específicamente hacia el final de los años ochenta y principios de los años noventa. Es decir, desde la filosofía los términos de interculturalidad y cultura permiten entender los dilemas que presenta la comprensión del concepto.

Desde un punto de vista pedagógico, lo intercultural (Abdallah-Pretcheille 1992, 1999) puede abarcar diferentes áreas de estudio. Esta forma de comprender la interculturalidad nace de la idea del multiculturalismo, en que las políticas públicas no integran a las comunidades indígenas al país, por lo cual son segregadas de

manera sistemática (Fernández, 2003). Paulo Freire afirma que existen algunos saberes primordiales para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas, las que son también inherentes a los/las educadores/as interculturales. En un cuarto ámbito, fue relevante la relación entre interculturalidad y educación por parte de un grupo importante de países de la región, con su carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural, en sus constituciones nacionales durante las décadas de 1990 y 2000. Dentro de este contexto encontramos a 11 países contando a Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela. Cabe recordar que tal reconocimiento tuvo consecuencias en las reformas educativas que consideraron de alguna forma la esfera intercultural. Dentro de este punto cabe recordar a Félix Pazi, primer Ministro de Educación indígena del Estado Plurinacional de Bolivia, quien denuncia que no es conveniente enfrentar un proceso de diálogo intercultural desde la complicada situación en la que se encuentran los pueblos indígenas en relación con la cultura hegemónica.

Otra corriente argumenta que la intra e interculturalidad deben ser corrientes paralelas que se complementan dialécticamente. De este modo, para las poblaciones afrodescendientes como Ecuador y Colombia se plantean dos conceptos que desde la etnoeducación se fusionan o son equivalentes al de intraculturalidad e interculturalidad. Es decir, la educación apuntalada al autorreconocimiento (la educación para sí) y la educación relacionada al reconocimiento de los otros grupos étnicos (no afrodescendientes e indígenas) (SITEAL, 2011). Cabe recordar que la lucha por el autorreconocimiento (lucha de puertas hacia adentro) es comprendida como la reconstrucción de la memoria desde el pensamiento cimarrón (Walsh & León, 2007). Lo anterior cobra valor para el presente como una recuperación de la historia que fue negada por el sector no afro descendiente y por el componente indígena. La lucha por el reconocimiento de la cultura afrodescendiente (lucha de puertas hacia afuera) demanda obtener un reconocimiento de las personas no afrodescendientes e indígenas (SITEAL, 2011). En conclusión, cabe reflexionar más a fondo la propia formación y el

desconocimiento de las culturas indígenas y afrodescendientes para transformar los modelos pedagógicos hegemónicos. Es decir, cabe ser autocríticos de las identidades docentes que dichos modelos han formado (Novaro, 2004). Por ello, es necesario que EIB reconozca la diversidad indígena entre sí y en interacción con las poblaciones afrodescendientes (López, 2006). Otro punto relevante es profundizar en los saberes indígenas, es decir, el “buen vivir” y sus cosmovisiones afrodescendientes para incluir a estas en las políticas educativas. (Requejo, 2001).

El desafío relevante dentro de este contexto debería enfocarse en la educación superior en EIB y en la formación de los docentes (Novaro, 2004; SITEAL, 2011).

En la esfera práctica pedagógica es clave el uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) como un objeto de estudio o vehículo de enseñanza (Gualdieri, 2004; López, 2006). Otro tema relevante consiste en incluir la perspectiva de género y la valoración de la mujer en las prácticas pedagógicas, en la recreación de las culturas indígenas y afrodescendientes y en las políticas educativas. Respecto de la demanda a la Educación Intercultural Bilingüe contextualizada en relación con los pueblos indígenas y la población afrodescendientes, especialmente las provenientes de las experiencias de cimarrones, palenqueros o de las quilombolas, estas se enmarcan en luchas políticas que ya tienen su historia.

2. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En la Universidad de Antioquia en Medellín existe la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) en Colombia como un programa específico e innovador de educación superior y especial en su género en América Latina. Esta licenciatura pretende profundizar en la problemática de la educación intercultural universitaria adaptada a las necesidades y especificidades de las comunidades indígenas. Paralelamente es una licenciatura que trata, desde diversas dimensiones y ámbitos interconectados, con el desarrollo de los planes de vida indígena y las

cosmovisiones y cosmogonías de sus pueblos, el fomento del diálogo intercultural y la diversidad cultural. Esta carrera de licenciatura de la Universidad de Antioquia es un buen ejemplo de cómo se puede contextualizar la educación intercultural y etnomatemática, es decir, podría adaptarse como base curricular en universidades chilenas o latinoamericanas para incluir el concepto de tiempo de los indígenas; kimches, mapuches u otras cosmovisiones autóctonas, por medio de un auténtico “diálogo de saberes”.

Mato (2008) afirma que el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe ha concebido 50 instituciones de educación superior dedicadas a las comunidades indígenas y afrodescendientes, ya sea parcial o totalmente, con diferencias significativas en sus concepciones. A su vez, en el caso de Colombia, con excepción de algunos programas de etnoeducación, hasta la creación de la LPMT de la Universidad de Antioquia, no se había contado con modelos pedagógicos específicos que tuvieran en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas y las necesidades, cosmovisiones y sistemas de conocimiento tradicional de sus comunidades. A partir de todo ello, ha nacido la apertura de licenciaturas en Etnoeducación en algunas universidades de Colombia para la formación de los docentes indígenas, con experiencias a resaltar debido al diálogo que se construye entre equipos universitarios y organizaciones indígenas. Sin embargo, por la rigidez de las estructuras universitarias, existen varias organizaciones que han apostado por sus propias propuestas de educación superior con programas no reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

En relación con estas iniciativas, cabe aclarar que un mandato constitucional se plasmó reglamentariamente en la Ley 115 General de Educación, el cual orienta al Estado a implementar programas educativos especializados para todos y cada uno de los grupos étnicos de Colombia. Luego, el Decreto 804 de 1995 extendió los enfoques y planteamientos de la educación para grupos étnicos, en particular en lo que se refiere a los principios de integralidad, diversidad lingüística,

autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, asumiendo el gobierno la financiación de los proyectos etno-educativos. La implicación directa del Estado facilitó desde entonces la oferta por parte de universidades públicas y privadas de cupos, becas e incluso programas especiales para estudiantes indígenas. Es de destacar, en este sentido, el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), máxima autoridad de los pueblos indígenas del Departamento, que puso en marcha en 2003 su denominado “Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC)”, el cual establece la necesidad de la formación post-secundaria de sus líderes y educadores, en colaboración con instituciones de educación superior. La Universidad de Antioquia, mediante la firma de un Convenio Marco de Cooperación en 2004 con la OIA, renovado después en 2009, dio paso a la creación del denominado Programa de Educación Indígena, que para su coordinación abrió por primera vez en su historia una plaza docente para un profesor indígena. Al respecto, es importante señalar que en el país todavía hoy no existe una cantidad sustantiva de profesores indígenas con una formación adecuada para atender las necesidades de las comunidades. Y por lo tanto una metodología específica está todavía en desarrollo, y el material pedagógico y didáctico diferenciado es escaso (Dias de Paula, 2017).

Inicialmente la idea de licenciatura estaba dirigida a los pueblos indígenas de Antioquia. Esto pone en cuestionamiento el rol de técnicas y técnicos de la prescripción lingüística, resaltando la necesidad de reflexionar sobre la dimensión política del lenguaje y su papel en los circuitos ideológicos y de poder (Giroux, 1990). Es decir, a partir de las metodologías propias con las cuales las sociedades indígenas reproducen sus conocimientos y valores a las nuevas generaciones, la LPMT intenta precisamente rescatar un lugar para ellas en la enseñanza de la lengua materna y del castellano, en tanto que ellas mismas ya trazan rutas pedagógicas. Dentro del Núcleo Básico se pueden apreciar tres ejes temáticos que orientan horizontalmente sus contenidos: 1) reencuentro con los saberes y realidades indígenas; 2) diálogo con los “otros”; y 3) el futuro de las comunidades

indígenas. Estos ejes temáticos se desarrollan, asimismo, a través de los siguientes ejes verticales: 1) vida de los pueblos indígenas y diálogo de saberes; 2) formación pedagógica desde la interculturalidad. Por su parte, el Núcleo de Énfasis se estructura en cuatro ejes temáticos: 1) el territorio como la “piel” de la Madre Tierra; 2) el agua como deidad de la Madre Tierra; 3) el mundo de las plantas como seres de la Madre Tierra; y 4) el mundo de los animales como seres de la Madre Tierra. El objetivo académico de formación pedagógica desde la interculturalidad apunta a la necesidad de ser conscientes de los prejuicios históricamente creados y explorar maneras más equitativas y creativas de interaccionar pueblos y saberes. De esta manera, el rol pedagógico de la LPMT parte de un ejercicio de “descolonización” de lo que son y piensan los pueblos indígenas, preguntándose por cuestiones como: ¿quiénes son?, ¿de dónde vienen?, ¿cuáles son sus intereses y necesidades?, ¿qué sueñan? En otras palabras, la interculturalidad inicia desde la reflexión pedagógica. Conceptualmente no se parte solo de una posición teórica o un diálogo de y/o entre culturas, sino como una actitud o postura que debemos asumir las personas para aprender a convivir con los “otros” y para vivir las referencias identitarias propias en relación con las de ‘otros’, es decir, identificar aquellas limitaciones propias, teóricas y prácticas, que nos dirigen a considerar la cultura “propia” como la única verdadera (Fornet-Betancourt, 2004).

En definitiva, el objetivo del programa es denunciar y transformar las relaciones de poder que conducen los procesos de validación y legitimación del saber; y en lo relacionado con el proceso pedagógico, el desafío está centrado en las posibilidades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que consideren el ambiente multicultural del aula (Monteiro et al., 2004). En otras palabras, se elabora un espacio para comprender y reflexionar las relaciones intra e interculturales presentes en diferentes realidades, permitiendo que se reconozcan e incorporen al currículo de la escuela, prácticas y conocimientos producidos fuera del contexto escolar (López y Prada, 2004). Para ello, la LPMT ha incluido el reconocimiento y fortalecimiento permanente de las lenguas maternas, así como la recontextualización de la lengua castellana desde el pensamiento indígena para

evidenciar en procesos de enseñanza y aprendizaje el saber cultural, tradicional y cosmogónico de los pueblos indígenas. Es así como dentro de estas relaciones intra e interculturales presentes se busca comprender las diferentes realidades y contextos, permitiendo que se reconozcan e incorporen al currículo de la escuela, prácticas y conocimientos producidos fuera del contexto escolar (López & Prada, 2004).

Muchos profesores pueden dar testimonio de lo arduo que es atravesar las fronteras culturales formadas por prejuicios establecidos desde hace siglos sobre la población originaria. Recordemos que la trascendencia de educar en la aldea ha sido confirmada por experiencias similares a las nuestras (Silva, Ferreira y Ferreira, 2017). Desde esta concepción, se mantiene lo originario, pero también se tiene el interés por la otra cultura y a su vez se cree que esta intención de respeto cultural se acomoda voluntariamente como consecuencia de intereses específicos (Demorgen y Lipiansky, 1999). Es importante hacer presente que en América Latina los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad generalmente se relacionan con la educación intercultural bilingüe. Esta comprensión nace a partir de las demandas de dirigentes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales por contextualizar los conocimientos escolares con los saberes culturales de los pueblos indígenas (Quilaqueo et al., 2005). Esta forma de comprender la interculturalidad nace de la idea del multiculturalismo que, según Fernández (2003), no es atendida debidamente por las políticas públicas.

3. CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL

Este trabajo y reflexión nace a partir del trabajo de una investigación de Segundo Quintriqueo M. sobre las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto mapuche, resultado de su proyecto Fondecyt Regular nº 1085293, denominado “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de kimches: fundamentos para una educación intercultural”, el cual presentaremos en parte a continuación. El objetivo de su estudio fue presentar los resultados de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación

Básica Intercultural (PEBI) de la Universidad Católica de Temuco. Esta carrera se imparte desde 1992 a los estudiantes de origen mapuche y desde el año 2000 también a estudiantes no mapuches. En ese trabajo se buscó desarrollar las competencias pedagógicas esenciales para desempeñarse en escuelas dentro de comunidades mapuches, por medio del encuentro y el diálogo entre las personas de ámbitos culturales diferentes. Las intervenciones educativas, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a esferas culturales occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos, con el objeto de construir saberes profesionales en la educación (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

La carrera PEBI pretende entregar a sus estudiantes, desde sus inicios, las herramientas necesarias para favorecer el desarrollo de su formación docente, el poder asumir su identidad étnica cultural y profesional. A su vez, entrega instrumentos para asumir procesos de reculturación, revertir la enajenación cultural en contexto mapuche y no mapuche, por medio de la educación escolar. Con el objetivo de mejorar la convivencia intercultural en el contexto macro del Centro Sur de Chile, favoreciendo procesos de reaprendizaje del mapudungun, que es la lengua mapuche, en las generaciones jóvenes pertenecientes al pueblo mapuche y aprendizaje del mapudungun en jóvenes no mapuches. Esta pedagogía intercultural está basada en el término de interculturalidad de Godenzzi (1996), Quilaqueo (2007) y Quintriqueo (2007), quienes apuestan por una práctica pedagógica basada en confrontación de saberes y conocimientos entre personas de ámbitos culturales diferentes. De esta manera, el saber se construye en conjunto sobre el diálogo entre culturas. Desde este punto de vista, la pedagogía basada en el diálogo y la diferencia está orientada a estudiantes mapuches, pero también no mapuches (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Al basarse esta pedagogía intercultural en el diálogo, permite la interacción de los contenidos de la cultura occidental con la mapuche.

El PEBI se origina a partir de la demanda de comunidades mapuches de la VIII, IX, X y XIV regiones de Chile que necesitaban mejorar la calidad de la

educación en contextos interculturales. Dentro de este contexto, la interculturalidad es entendida como una confrontación de saberes y conocimientos entre personas de contextos culturales diferentes (Godenzzi, 1996; Quilaqueo, 2007; Quintriqueo, 2007). Para comenzar este estudio se consideraron estos rasgos particulares de la sociedad chilena bajo dos aspectos: como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y como un obstáculo respecto al enfoque educativo intercultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Para estos autores la educación básica intercultural está basada en la idea humanista y liberadora relacionada con el pensamiento de hombre transformador del mundo. Blanco (1999) colige que el educador, como profesional, debe estar al servicio de una actividad social y, como protagonista, debe ser capaz de proporcionar la emancipación de las personas. La metodología que se aplicó en la investigación de Segundo Quintriqueo M. sobre las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto mapuche fue descriptivo dentro del marco metodológico de la investigación educativa (Bisquerra, 2004).

El objeto de la investigación liderada por Quintriqueo fue la construcción de una base de conocimientos para entender y mejorar la educación en el ámbito de las relaciones interétnicas e interculturales, tomando en cuenta el papel de la educación (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard, 1997). La muestra considera un foco grupal realizado el 2009, con doce egresados de las cohortes 2006-2007-2008. Esta relación resulta importante al momento de ejercitar el rol docente en educación intercultural. La definición de cada uno de estos métodos de investigación se encuentra en el documento de trabajo Talleres Pedagógicos Interculturales I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos (Quintriqueo, 2002). Allí también se incluyen las experiencias ocho estudiantes que desarrollan cursos de prácticas progresivas e internado pedagógico. En este caso, se adopta una técnica de muestreo intencionado, que utiliza un diseño de casos múltiples, seleccionados como casos típicos pero basados en los criterios de admisión y en los niveles de formación en la línea de práctica. La recopilación de los datos considera registros etnográficos (RE) de estudiantes de práctica progresiva

y las evidencias presentadas en portafolios de estudiantes de internado pedagógico. Este portafolio es una herramienta para el análisis reflexivo de la práctica pedagógica intercultural y se trabaja dentro de todos los niveles de formación a partir del segundo año de la carrera. Se analizan, además, la transliteración y categorización del grupo focal con egresados de la carrera y entrevistas realizadas a dos kimches (sabios mapuches).

Toda esta formación inicial docente en educación intercultural se aplica de manera transversal por medio de una constante reflexión sobre el actuar pedagógico Intercultural. Pero esta reflexión constante solo nace a partir de la articulación de la relación de la teoría-práctica-teoría en el desarrollo de los talleres pedagógicos de prácticas progresivas. En síntesis, estos cursos permiten: 1) situar al estudiante en una realidad de la educación, a partir del análisis de la complejidad e incertidumbre de la formación de personas dentro del medio escolar; 2) potenciar la capacidad de reflexión sobre los contenidos del currículum escolar y sus dimensiones, puesto que es relevante fomentar la aplicación de métodos de investigación en educación con el fin de analizar los hechos educativos; y finalmente 3) construir el saber pedagógico en una relación armónica entre el saber disciplinario, profesional y social. De esta manera la construcción de conocimiento pedagógico desde las prácticas pedagógicas interculturales se expresa en la relación dialógica entre el contenido educativo mapuche y el contenido educativo del currículum escolar. Cabe recordar que esta relación educativa es el objeto de los proyectos de práctica diseñados por los estudiantes. Al respecto, Giroux (1992, p. 94) señala que los centros escolares son: “[...] [espacios] culturales marcados por relaciones complejas de dominación y resistencia [...]” en los cuales las lógicas predominantes en el discurso político oficial tienden a construir relatos que, a través de diversas estrategias de operación ideológica finalmente tienden a cosificar la cuestión educativa. Precisamente, y en oposición a esta cosificación, este proceso pedagógico parte de la base que los saberes y conocimientos mapuches son de transmisión oral, los cuales están presentes y vigentes en los depositarios de la cultura mapuche. Sus depositarios son conocidos como kimches o sabios y su

conocimiento cambia de una persona a otra, entre familias y comunidades. En este sentido, es más fácil reflexionar sobre las propias prácticas, la forma de adaptar el currículum al contexto mapuche y la incorporación de saberes mapuches en los establecimientos educacionales que cuentan con las condiciones profesionales y la apertura a la educación intercultural.

4. CONCLUSIÓN

Para concluir, cabe señalar que muchas de estas corrientes de la educación intercultural se encuentran en constante tensión por tratarse de relaciones pasadas y actuales, entre diferentes grupos, que todavía están muy presentes en los imaginarios sociales de las sociedades de América Latina. Como sucede por ejemplo con los movimientos afrodescendientes, quienes a su vez interpretan su historia por medio de una lectura alternativa de los procesos históricos sobre la participación de las personas afrodescendientes en las guerras y en la formación de los Estados nacionales. Esta fue una de las reflexiones a partir del proyecto de investigación (2016- 2017) realizado sobre las prácticas pedagógicas interculturales en la institución M.I.A. en el Choco, Colombia. Además, hemos constatado que estos educadores y la población en el Choco en general han solicitado generalmente demandas por reparación ante daños generados por regímenes esclavistas y políticas explícitas o tácitas de blanqueamiento de las poblaciones afrodescendientes. Paralelamente sus posturas de producción de conocimiento crítico para la elaboración de contenidos y políticas educativas partieron por una demanda de propuestas de políticas en la valorización de las identidades culturales afrodescendientes. Con esto exigían la inclusión, en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos, de los componentes propios de sus cosmovisiones sobre los procesos históricos de resistencia vividos por las poblaciones afrodescendientes. Por ello, es necesario referirse a dos plataformas de comprensión: primero, como orientación de problemas que tienen relación con la enseñanza y segundo, como dimensión cultural asociada con todo aprendizaje. Así, es importante hacer presente que en América Latina los conceptos de interculturalidad y

multiculturalidad generalmente se relacionan con la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, la tensión nace porque la mayoría de las instituciones gubernamentales latinoamericanas en su práctica pedagógica se manejan generalmente a partir de una visión monocultural, donde lo intercultural pertenece solo a los indígenas. El pensamiento que plantea la interculturalidad argumenta que la intra e interculturalidad deben ser corrientes paralelas que se complementen dialécticamente.

El desafío dentro de este contexto debería enfocarse en la educación superior en EIB y en la formación de los docentes (Navaro, 2004; SITEAL, 2011). Para ello, es importante que los docentes dominen contenidos de relación entre lengua, cultura y sociedad, además de que los docentes indígenas y no indígenas dominen metodologías estratégicas para incluir miembros de las comunidades en procesos participativos. En la esfera práctica pedagógica es clave el uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) como un objeto de estudio o vehículo de enseñanza (Gualdieri, 2004; López, 2006). Es decir, como una propuesta alternativa de solución a todas estas tensiones respecto a la educación intercultural, es importante comprender el alcance de la etnoeducación como propuesta educativa. Si bien es importante resaltar estas propuestas innovadoras en un contexto universitario donde todo se presenta de forma disciplinar, también es necesario que se hagan más comunes, es decir, que partan del diálogo con las comunidades y que se acoplen a los tiempos y rituales de estas, como lo señala Ramirez (2014).

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y sus postulados extraídos en sus cursos nos han llevado a conocer otras formas de ser y pensar que pueden dialogar de forma unilateral con los conocimientos matemáticos occidentales, donde la interculturalidad no es un problema, sino que al contrario, es uno de los caminos más eficaces para que nuestras sociedades logren sanar las brechas que nos han separado a unos de otros por la imposición de un modelo único —de cultura, de Universidad, de escuela, de matemática...— basado en la 3diferencia —cultural, de creencias, de prácticas, de raza, de género...— y no en la

diversidad. Por consiguiente, es importante promover la construcción de una base latinoamericana de políticas tanto en materia de EIB específicamente, como de políticas vinculadas a la interculturalización de los sistemas educativos. Sin embargo, las diferencias en las prácticas escolares y en las prácticas de la educación no formal están cobrando una sensibilidad y una visibilidad crecientes, a partir, muchas veces, de situaciones conflictiva.

La formación inicial docente en educación intercultural responde a las directrices curriculares que propone el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Chile. Es decir, la formación de profesores en educación intercultural para estudiantes de ascendencia mapuche como no mapuche, abarca el fin de reforzar la lengua mapuche y la identidad sociocultural de alumnos y adolescentes. Paralelamente tiene el objetivo de potenciar la participación de la familia y la comunidad en la escuela. Además, se revela la sistematización de saberes y conocimientos educativos mapuches deseables de incorporar a la educación escolar en el ámbito mapuche. Dentro de este contexto la carrera ha diseñado detalladamente la intervención educativa intercultural como un proceso relevante para relacionar el conocimiento del conocimiento cultural mapuche y las categorías de contenidos del marco curricular, en concordancia con los objetivos y perfil de egreso. La práctica intercultural necesita un constante dialogo sobre la complejidad de los ámbitos donde se desempeña el futuro profesor en educación intercultural. Esto quiere decir que la cultura escolar necesita de la reflexión crítica de sus propias prácticas pedagógicas con el fin de poder edificar una identidad profesional propia del profesor de educación intercultural, en relación con los estándares de formación inicial docente desarrollados para el ámbito nacional. Por ello, a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas, se afirma la valoración cultural.

Dentro del marco de la práctica pedagógica intercultural, la inclusión de saberes y conocimientos educativos mapuches al currículum escolar se basa en la sistematización de contenidos mapuches que todavía se mantienen en la memoria individual y social de la familia y de la comunidad. El objetivo de estudio en el

proceso de formación inicial docente en la educación intercultural es la competencia de la indagación, porque se parte de que los saberes y conocimientos mapuches que son de transmisión oral, por lo cual se encuentran en los sujetos de la cultura mapuche. Recordemos que estos sujetos son conocidos como kimches o sabios, donde su conocimiento es diferente dependiendo de las personas, familias y comunidades. Sin embargo, el tesoro del conocimiento escolar esta albergado en el contexto curricular, en libros y diversos recursos didácticos para la enseñanza y específicamente en las bibliotecas de los establecimientos escolares. Por lo tanto, es importante la competencia de indagación en la formación de los profesores en educación intercultural, ya que es la base vital para construir el conocimiento pedagógico intercultural. No obstante lo anterior, este camino no está libre de problemas, en relación con cada dependencia escolar. Por ejemplo, existen varias divergencias de las escuelas que incluyen profesores de educación intercultural de aquellos que no tienen profesores con esta formación. En conclusión, resulta más pertinente reflexionar, a partir de las propias prácticas, dentro de los establecimientos que mantienen las condiciones profesionales y la abertura respecto de la educación intercultural, la manera de adaptar el currículum al contexto mapuche y la formas de lograr la inserción de saberes mapuches. En síntesis, es posible superar la distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y los conocimientos propios de los mapuche o no mapuche por medio de espacios amables de dialogo que incorporen elementos presentes entre ambas racionalidades (mapuche y científico occidental).

Finalmente cabe agregar que, en Colombia, lugar donde existen varias cosmovisiones, la Universidad de Antioquia ha logrado avanzar ejemplarmente con respecto a estas materias. Dentro de sus carreras universitarias existe un nuevo modelo pedagógico enfocado en la búsqueda de alternativas de formación universitaria indígena, distintas a la de admisión especial en programas regulares, reconociendo la importancia y obligatoriedad del trabajo en equipo, realizado directamente con una organización indígena, construyendo juntamente con ésta instrumentos sustantivos de mejora de su vida comunitaria. En conclusión, dentro

de estas dos carreras, tanto en Antioquia como en Temuco, se trata de redimensionar las relaciones de poder, las que se hacen más asimétricas. Para tal propósito no basta con transformar las relaciones educador-educando, como afirmaba Paulo Freire. Puiggrós (1996) afirma que el más importante debate pedagógico de la época colonial, del cual surgen los “justos títulos”, no nace de la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo:

“[...] la resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Recordemos que ellos impusieron su palabra, su nombre, y su Dios congelado [...] identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora, y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación” (pp. 97-98)

Por último, afirmamos que estas carreras de pedagogías en Chile y Colombia son propuestas que pueden ser ampliadas y flexibilizadas, en la medida que se deseen incorporar detalladamente las problemáticas específicas de cada comunidad latinoamericana. Pensamos que esta amplitud es necesaria porque cuando hablamos de poblaciones indígenas u originarias de América estamos traspasando una diversidad de culturas. Por eso, cada una tendrá propuestas diferentes que serán decididas en territorio de acuerdo con las características particulares de cada cosmovisión y a las necesidades concretas de las comunidades. Creemos que estas reflexiones propuestas por estas dos carreras de pedagogía sirven de guía práctica, pero al mismo tiempo tienen cierta maleabilidad, que les permite adaptarse a realidades diversas a fin de ser válidas y útiles en todas ellas. Recordando que se trata del esbozo de una pedagogía o licenciatura que intenta alcanzar la utopía de la interculturalidad: un mundo donde quepan muchos mundos. Por ello, el debate sobre la educación intercultural está llamado a afianzarse en las sociedades latinoamericanas, incluso mediante la polémica y las tensiones entre diferentes posturas. Sostenemos que, en primer lugar, debería estar siempre presente este ejercicio ciudadano del diálogo intercultural para preparar a los jóvenes y a los futuros profesores a desenvolverse en esferas de cosmovisiones

diversas y, en segundo lugar, que es indispensable defender activamente el valor de la igualdad, para desarrollar una actitud de respeto por la diferencia y así fomentar la capacidad de entendimiento y del diálogo intercultural latinoamericano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: CNDP/Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher L. (1999). *Diagonales de la comunicación interculturelle*, Paris: Anthropos.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M.W., Apple, & J.A., Beane, (Comps.). *Escuelas democráticas* (pp.13-47). Madrid: Morata.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1999). *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Santiago: (LC/ CDS.2/3).
- Corbetta, S. (2016). *Acá tiene la escuela: arréglese. La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario. Santa Fe. Argentina (1990-2014)*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Demorgen, J., & Lipiansky, M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Dias de Paula, E. (2017). Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. *Revista Educação Pública, Cuiabá*, 26(62), 421-432.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Quito: Ediciones Abya-Yala, 145-161.
- Fernández, C. (2003). *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires: Dunken.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

- Godenzzi, J. (1996). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Gualdieri, B. (2004). *El lenguaje de las experiencias*. Sistematización de experiencias en EIB en Argentina. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Gauthier, C., Desbiens, J., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour un théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec, CV: Le Presses del Université Laval.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- López, E. y Prada, F. (2004). *Educación superior y descentralización epistemológica*, Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior Indígena (texto inédito). Brasil: Universidad de Mato Grosso.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural editores.
- López, E. y Prada, F. (2004): *Educación superior y descentralización epistemológica*, Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior Indígena (texto inédito). Brasil: Universidad de Mato Grosso.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Monteiro, A., Orey D., & Domite, M. (2004). *Etnoma temática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk.
- Novaro, G. (2004). *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*. Sistematización de experiencias en EIB en Argentina. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina. ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago de Chile: Naciones Unidas
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En H., Cucuzza, (Comp.). *Historia de la educación en debate* (pp. 91-119). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quintriqueo, S. (2002). *Talleres pedagógicos interculturales I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos*. Temuco, CH: Universidad Católica De Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo S., & Cárdenas P. (2005). *Educación currículum e interculturalidad: elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco: Facultad de Educación.

- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación* (29), 223- 239.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Savoy, F. (1994). *Educación y Formación Humana*. Buenos Aires: Humanitas.
- SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Silva, A. A., Ferreira, W. A. A., & Ferreira, L. L. (2017). As etapas intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, 26(62), 355-372.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Perú. Disponible en <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Walsh, C. & Edizon L. (2007). Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality. En M. Banchetti & C. Headley (Eds.), *Shifting the Geography of Reason: Gender, Science, and Religion* (pp. 211-224). Londres, Cambridge Scholars.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya Ayala.